

小学校において「心の教育」を実践するための条件に関する研究

指導教員 小川 亮
21121001 岩崎 泰明

1. 問題と目的

「生きる力」や「心の教育」の重要性が叫ばれて久しい。児童・生徒の心の諸問題に対して、予防的、開発的な意味合いから、学級集団を対象とした心理教育的プログラムが学校現場で実施されるようになってきた。しかし、問題を抱え多忙極まる学校現場では、プログラム実施の時間確保が難しく、既存の学校カリキュラムに加えて新たな教育プログラムを採用することには抵抗感がある。また、「心の教育」で育てるべき力はとらえづらく、その具体が見えにくい。問題行動に対しては「対処」としてさまざまな試みがなされる一方、表面化しない問題、あるいは教師に問題視されない問題や予兆については指導の対象とならないことが多い。初等・中等教育の中で、必要な「心の教育」が体系的になされるためには、まず、ねらうべき「心の教育」とは何なのかを教師が明確にする必要がある。そして、予防的、開発的な「心の教育」を、教師が意図的・計画的に取り組めるようにしなければならない。

教科や各領域などの学校カリキュラムの中には教科等の独自のねらいとともに、「心の教育」に結びつくねらいや内容、また教育効果がそれぞれに存在しているものと考えられる。それらを明らかにするためには、ねらいの分析とともに、児童の心の育ちを測定し指導に役立てられるような評価方法を開発する必要がある。そのような評価にもとづいてさまざまな教育活動との関連を図り、「心の教育」が学校カリキュラムに位置づけば、体系的な「心の教育」の実践がはかれるのではないかと考えた。そこで、以下の3点を本研究の目的とする。

- (1) 心理教育的プログラムと学習指導要領の分析を通して「心の教育」とは何なのかを探り、教師が意図的に指導に当たれるように「心の教育」で育てたい力の系統表を作成する。
- (2) 系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を開発する。
- (3) 開発した自己評価尺度を用いて、どんな場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを実践し測定する。その結果をもとに「心の教育」を学校カリキュラムに位置づける可能性を検討する。

2. 研究内容と方法

(1) 「心の教育」においてつけたい力の分析と考察 ―系統表の作成― (研究1)

心理教育的プログラムが育てようとしている力と、学習指導要領の目標の分析を通してライフスキル(WHO,1993)との関連を検討し、「心の教育」とは何なのかを探る。また、分析結果から「心の教育」で育てたい力の系統表を作成し、教師が意図的・計画的に指導に当たれるようにする。

(2) 児童の心の育ちを測定する自己評価尺度の開発 (研究2)

研究1で作成した「心の教育」で育てたい力の系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を作成する。系統表をもとに、育てたい力を小学校上学年児童が自己評価できる言葉に書き表し、その項目を使って尺度作成のための調査を行う。

(3) 「心の教育」児童用自己評価尺度による教育実践の評価 (研究3)

研究2で作成した心の育ちを測定する自己評価尺度を活用して、学校教育現場で行われる教育活動について、どのような場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを測定する。研究1も踏まえて「心の教育」の意図的、計画的な学校カリキュラムへの位置づけを試みる。

3. 結果と考察

(1) 「心の教育」においてつけたい力の考察 (研究1)

心理教育的プログラムが育てようとしている力の分析と、学習指導要領の目標の分析を通してライフスキル(WHO,1993)との関連を検討し「心の教育」で育てたい力を「自らをコントロールしたり、人の力を借りたりしながら、自分で問題の対処や予防ができる力」と定義した。この定義に基づき、力をより具体的に細分化して、低・中・高学年の系統表にまとめた。系統表は10のライフスキルを相互補完性のあるペアにした5分類で示している。この系統表については小学校教師4名による分類、系統順の並び替えの実験を行い、その系統性を確かめ、妥当性を高めた。

(2) 児童の心の育ちを測定する自己評価尺度の開発 (研究2)

① 調査1

方法 [調査時期] 2012年2月及び3月

対象者 T県内A小学校6学年児童63名と担任教師2名。分析対象は、欠席、回答の不備を除いた2

月 57 名、3 月 49 名。2 月と 3 月の比較については対応のある 47 名が対象となった。

【質問紙】 「心の教育」で育てたい力の系統表の高学年の項目を小学生が理解しやすい内容に書き換え、38 項目 5 件法の「心の教育」児童用自己評価尺度を作成した。

【調査内容】 <2 月>①「心の教育」児童用自己評価尺度。②教研式標準学力調査 (CRT-II)。③担任教師に対し、各児童の心の育ちについて 4 項目、5 件法で評価を求めた。また、個別の支援を要する児童を聞き取った。<3 月>①「心の教育」児童用自己評価尺度。②担任教師に 1 か月間の取り組みの内容や意図、児童の様子について面接を行った。

結果と考察

【因子分析】 2 月の児童用自己評価尺度について因子分析 (最尤法・バリマックス回転) を行った (表 1)。5 因子解を適当と判断し、因子 1 「状況をとらえ課題や問題を見つける力」、因子 2 「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、因子 3 「集団の中で取り組む力」、因子 4 「相手のことを察して行動する力」、因子 5 「自己を見つめる力」と命名した (累積説明率は 63.4%)。

【教師評価との相関】 5 因子の尺度得点 (各因子を構成する項目の合計得点÷項目数) と教師評価の合計得点との相関 (表 2) を見ると、第 1～第 3 因子について中程度の相関が見られた。第 1～第 3 因子については教師評価に照らしてある程度妥当な因子だといえる。

【個別の支援を要する児童との関連】 要支援群 (n=18) と、支援不要群 (n=39) とに群分けをして「心の教育」児童用自己評価尺度の合計得点について対応のない t 検定を行った (表 3)。要支援群 (120.1 ± 27.36) は支援不要群 (144.7 ± 19.89) に比べて有意に低かった。個別の支援を要する児童は本尺度において得点が低く現れる。この点においても妥当性のある尺度であるといえる。

【時期による検討】 2 月と 3 月のデータを合わせて因子分析 (最尤法・バリマックス回転) を行った結果、2 月と同じく 5 因子解が得られた (表 4)。因子 1 「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、因子 2 「状況をとらえ課題や問題を見つける力」、因子 3 「相手のことを察して行動する力」、因子 4 「自己を見つめる力」、因子 5 「ストレスや情動に対処する力」と命名した (累積説明率は 66.6%)。尺度の合計得点と各因子の尺度得点ごとに 2 月と 3 月の時期による 1 要因の対応のある分散分析を行った (表 5)。合計得点で有意な差が見られ、児童の変化をとらえていることがうかがえた。因子ごとにその差を見ると第 1 因子「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」においてのみ有意な得点の上昇が見られた。教師の指導とその意図を面接調査により聞き取ったところ、主体性が見られにくいという児童の実態から、自ら見通しをもって取り組む力を身につける必要性を感じ、段階的な問題解決の繰り返しを学習過程に位置づけたという。このことは第 1 因子の内容と関連しており、本尺度はそのような児童の育ちを的確に捉えている。

項目の削除・修正

【項目の削除】 表 4 において因子負荷量が 0.4 に満たなかった x38、項目数の多い第 2 因子において因子負荷量が最も低かった x27、複数の因子に高い負荷量を示した 15 項目を削除した。削除した 17 項目を除き、21 項目で再度因子分析 (最尤法・バリマックス回転) を行った (表 6)。5 因子解を適当と判断し、因子 1 「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、因子 2 「相手のことを察して行動する力」、因子 3 「状況をとらえ課題や問題を見つける力」、因子 4 「自己を見つめる力」、因子 5 「責任をもって取り組む力」と命名した (累積説明率は 66.4%)。第 1 から第 4 因子までは、全項目を因子分析したときの結果と同様の内容をもつ因子が抽出されたが、第 5 因子「ストレスや情動に対処する力」に属していた項目が他の因子に取り込まれる形となった。これらの項目は WHO のライフスキル分類で「ストレス・情動への対処」として独立した価値をもつと考えられる力である。現在の項目表現では、他の因子と意味内容が重なる部分が項目の表現に含まれている可能性があるため、表現を見直す必要があることが明らかになった。

【項目の修正】 「ストレス・情動への対処」の項目における表現の問題と、調査結果から明らかになった分布の偏りの問題を受け、項目の表現方法について修正を行った。また、小学校 4 年生程度の児童が理解しやすい表現になるよう見直したり、ルビを振ったりして、21 項目からなる「心の教育」児童用自己評価尺度の修正版を作成した。

② 調査 2

【方法】 [調査時期] 2012 年 5 月

[対象者] T 県内 B 小学校 4 年生児童 73 名。

【質問紙】 修正した「心の教育」児童用自己評価尺度 21 項目について 5 件法で回答を求めた。

結果と考察

回答は全般的に高評価に偏り、特に x18 の平均点が 5 件法で 4.4 と高かった。4 年生の発達段階故の自己評価の高さと判断したが、x18 については天井効果が見られたため、不良項目と判断した。x18 を除く 20 項目について最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った (表 7)。4 因子解を適当と判断し、因

子1「自己を見つめ行動する力」、因子2「相手のことを察して行動する力」、因子3「見通しをもって取り組む力」、因子4「困難に立ち向かう力」と命名した（累積説明率は54.8%）。得られた因子は、ライフスキルの分類を反映したものとなっており、児童の行動面を児童が自ら評価することで「心の教育」で育てたい力を測る尺度となった。

(3) 「心の教育」児童用自己評価尺度による教育実践の評価（研究3）

① 実態把握と実践計画

方法 **【調査時期】** 2012年6月上旬

【対象者】 実態の把握：T県内A小学校4年生から6年生までの普通学級4クラスに在籍する児童126名。分析は、欠席や日本語の困難な児童、回答の不備を除く119名（男子74名、女子45名）が対象。教育実践は4年生1クラス（日本語の理解が困難な児童を除く23名、男子14名、女子9名）が対象。以後、実践対象クラスを4年a、対象外の4年生クラスを4年bと表記する。

【調査内容】 「心の教育」児童用自己評価尺度20項目について、5件法で回答を求めた。

結果と考察

最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った（表8）。その結果4因子解を適当と判断し、因子1「よりよい行動を考える力」、因子2「困りや迷いに対応する力」、因子3「目標を設定する力」、因子4「自他の状況を考える力」と命名した（累積説明率は51.6%）。

学年差と性差を検討したところ、有意な差は認められなかった（表9）。一方、4年aと4年bとの間には有意な差（表10）が認められ、4年aの児童の自己評価が大変低いことがうかがえた。4年aと他の3クラスについて項目ごとにその差（表11）を見ると、4年b及び5年生もしくは6年生と有意差が見られた項目は、x02、x05、x17であり、自らの行動や取り組み方を考えるような、個の自己意識に関わる内容の項目であった。対象学級の児童には、適切な自己評価ができるように働きかけていく必要がある。また、4年bとの差のみが有意であった項目は、x10、x08、x19、x13であり、相手との関わりや相手意識など、共感性に関わる内容が関係していることが見いだせた。自己を見つめることを促す（実践Ⅰ）とともに、自己評価の高まりに伴って関わりを促す働きかけを増やし（実践Ⅱ）、他者評価から自己評価を高めていけるように実践計画を組んでいくこととした。

② 自己を見つめることを促す働きかけに対する効果（実践Ⅰ）

方法 **【実施時期】** 実践は2012年6月中旬から7月上旬。7月中旬に下記質問紙による調査1（Post）を行った。また、指導効果の持続性について検討するため、4年aクラスについては夏季休業明けの9月上旬にも同様の調査2（Follow）を行った。

【対象者】 実践対象の4年aクラスは23名（男子14名、女子9名）、比較対象の4年bクラスは24名（男子15名、女子9名）であった。

【質問紙】 「心の教育」児童用自己評価尺度20項目について5件法で回答を求めた。

結果と考察

【指導効果】 4年aの「心の教育」児童用自己評価尺度の合計得点と各因子の尺度得点について、実践前後の時期による対応のある1要因分散分析を行った（表12）。その結果、合計得点で有意な得点の上昇（ $F=8.13, df=1/22, p<.01$ ）が見られた。また、因子1「よりよい行動を考える力」において有意な得点の上昇（ $F=15.02, df=1/22, p<.01$ ）が見られた。項目ごとに同様の分析をすると、有意な得点の上昇が見られた項目はx2, x07, x12, x19の4項目であった。x02やx07について得点の上昇が見られたことは、自己を見つめ、見通しをもつことを促した本実践の指導意図とも連動している。x12については、夢について友達に話し、それが認められた経験によるものであると考察された。指導と児童の育ちが連動して現れており指導効果が認められたといえる。

【対照群との比較】 4年bでは、尺度の合計得点について得点の上昇はあったものの、その差は有意ではなかった（表13）。また、下位尺度を見ると、4年aとは異なる第4因子「自他の状況を考える力」においてのみ得点の上昇が有意であった。項目ごとに分析すると得点の上昇が有意であった項目（x03、x04、x09、x18）は、4年aとは異なるものである。これらより、4年aは、4年bとは異なる成長が見られることが判明した。同じカリキュラムであっても、活動の軽重や指導の際の言葉かけなど、担任教師が、どのような指導意図をもって指導に当たるかによって児童に与える影響が異なることが示唆された。

【指導効果の持続性】 指導効果の持続性を確かめるため、実態調査（pre）、調査1（Post）、調査2（Follow）の結果から、合計得点と各尺度得点において時期による1要因の分散分析を行った（表14）。その結果、合計得点と因子1において時期の主効果が認められた。多重比較の結果からは、合計得点、因子1ともに実態調査（pre）より調査1（Post）の得点が有意に高く、また、調査1（Post）より調査2（Follow）の得点が有意に低かった。実態調査（Pre）と調査2（Follow）には有意な差が見られなかった。本実践の中心

となる活動内容は、仮想的に夢へのステップを考えることであった。一時的に自己有用感を高める効果はあったが、それを日常生活の中で確かめたりかみしめたりする体験が伴わなかった。さらに自由な時間が多い夏季休業の中で、自律的な生活を営むことが難しかったため、自己評価を再び低めてしまったのではないかと考えられる。時間的な見通しをもつことや、抽象的な思考によって論理的に考えることがまだ難しい4年生の発達段階では特に、活動をもとに学習したことと、そのことが生きて働いたと感じられるような生活体験とが連動しないと、持続的な自己評価の上昇には結びついていかないのではなかと考察される。そこで、今後の実践Ⅱ「他者との関わりを促す働きかけに対する効果」においては、活動が繰り返し、あるいは重複して行われ、異なった体験が連動して教育効果を生むような実践計画を立て、実践していく。

③ 他者との関わりを促す働きかけに対する効果（実践Ⅱ）

方法 **【実施時期】** 実践は9月上旬から10月下旬まで行い、実践途中の10月上旬に下記質問紙による調査3(Post1)、実践後の11月上旬に同様の調査4(Post2)を行った。また、指導効果の持続性について検討するため、12月上旬にも同様の調査5(Follow)を行った。

【対象者】 4年aクラスの23名（男子14名、女子9名）が対象となった。

【質問紙】 「心の教育」児童用自己評価尺度20項目について5件法で回答を求めた。

結果と考察

【指導効果】 「心の教育」児童用自己評価尺度の合計得点と各因子の尺度得点について、調査2（Pre）、3（Post1）、4（Post2）、5（Follow）の時期による対応のある1要因分散分析を行った（表15）。その結果、合計得点と、因子1、2、4において時期の主効果が認められた。多重比較を見るといずれも9月（Pre）より11月（Post2）の得点が有意に高いことから、本実践の効果があったといえる。また、9月（Pre）と10月（Post1）の間に得点の上昇が見られるものの、その差は有意ではなかったことから、本実践の効果に即効性はなく、緩やかに上昇していることがうかがえる。実践Ⅰでは、因子1のみ得点の上昇が有意であったが、実践Ⅱでは、因子2や因子4についても得点の上昇が認められた。個に対するアプローチが中心の実践Ⅰより、集団の中で関わりを促すアプローチを取った実践Ⅱのほうが、効果的であることがうかがえた。

【効果の持続性】 先の分散分析結果（表15）のうち、12月（Follow）に注目し、効果の持続性について検討した。合計得点や各因子の尺度得点において12月（Follow）の得点がそれ以前に比べ有意に減少しているものは認められず、さらに、尺度全体の合計得点、因子1、因子2においては実践前の9月（Pre）より12月（Follow）の得点が有意に高いことから、実践Ⅱの効果は持続していたといえる。

（4）総合考察

本研究から既存の学校カリキュラムには「心の教育」に結びつくねらいや内容が存在し、教師の意図的指導の下で、それらは児童に教育効果として現れること、意図しない力は児童に身に付かないため、実態を捉えた指導方針と方略を検討する必要があることが確かめられた。さらに、本実践を通して、自己を見つめるような働きかけは、単独で行われるより、集団の中で他者との関わりを促すような働きかけと連動して行われた方が、より効果があることが明らかになった。また逆に、他者との関わりを促すような働きかけが、自己を見つめる力を育てることもつながっていた。一方で、児童の生活経験や他の教育活動との結びつきが薄い単独の学習活動では、一時的に児童の自己評価は高まるが、その効果が維持されない可能性も示唆された。児童の生活経験が乏しいと考えられる現在、その経験を補うような学習活動を工夫すると共に、児童が身につけた力や経験が繰り返し用いられ、他の活動に応用されたりするような連続性や発展性のある活動が仕組まなければならない。

4. 今後の課題

「心の教育」で育てたい力の系統表は、幼児教育や中学校段階以降も視野に入れ、長いスパンで考える必要がある。また、教育現場で活用を促すためには、系統表をもとに項目を厳選したチェックリストのようなものを作成するなど、いっそうの工夫が必要である。

「心の教育」児童用自己評価尺度を活用してみると、因子分析の結果得られる因子が安定しない面が認められた。項目に複数の意味内容を感じ取らせる要素が残っているかもしれない。また、4年生児童を対象とした場合、心理状態が前後のイベントにより大きく左右され、自己の一貫性が保たれにくい段階であるとも考えられる。調査対象者の要因で因子が安定しないことも考えられるため、今後、さまざまな学年段階で対象者を増やした調査によって確かめていく必要がある。

教育実践を通して、一時的に指導効果が認められたとしても、それが持続しないことがあった。本実践では4学年児童を対象としているが、認知的側面がさらに発達する5、6年生、あるいは中学校段階でも同様のことがいえるのか、同様の実践を重ね検討する余地がある。